

**PRINCÍPIOS DE UMA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: um estudo
a partir de percepções de pós-graduandos em educação¹**

**PRINCIPLES OF A MULTIDIMENSIONAL DIDACTICS: a study
based on perceptions of postgraduate students in education**

**PRINCIPIOS DE UNA DIDÁCTICA MULTIDIMENSIONAL: un
estudio de las percepciones de postgraduados en Educación**

Geovana Ferreira Melo

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Professora Doutora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia-MG, Brasil
geovana.melo@ufu.br

Selma Garrido Pimenta

Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USP)
São Paulo-SP, Brasil
sgpiment@usp.br

Resumo

O objetivo do presente artigo é evidenciar possíveis contribuições de uma Didática Multidimensional para a prática pedagógica, a partir das percepções de pós-graduandos em Educação. Considerando seus princípios fundamentais, dos quais se destacam: ensinar com pesquisa, relações dialógicas, mediação pedagógica, rede de saberes e processos de práxis. Neste sentido, surge o seguinte questionamento: Quais as percepções de pós-graduandos quanto à complexidade de uma Didática Multidimensional e suas contribuições para a atividade docente? Nesta pesquisa exploratória, participaram nove pós-graduandos em Educação – mestrandos e doutorandos, docentes do ensino superior de diversas áreas. Sendo que, as produções escritas sobre o que a didática ensina à própria área em articulação com os referenciais teóricos – Franco e Pimenta (2016); Pimenta, Franco e Fusari (2015); Libâneo (2014); Charlot (2000); Freire (1997); Veiga (1996); Candau (1983) – compuseram o corpus da pesquisa. O estudo teve como pressupostos o entendimento de que o ensino, objeto da Didática, se configura como uma prática social e um fenômeno complexo. O que demanda diferentes interlocuções entre os saberes a serem, constantemente, reconstruídos pelos professores e exige ruptura com os modelos prescritivos e transmissivos de aula, para uma formação centrada na pesquisa. Assim sendo, professores e estudantes, ao se compreenderem pesquisadores, problematizam a realidade na busca de alternativas de reflexão-transformação.

Palavras-chave: Didática; Docência no Ensino Superior; Didática Multidimensional; Ensino-aprendizagem.

Abstract

The objective of this article is to evidence possible contributions of a multidimensional didactics for the pedagogical practice. Considering its fundamental principles, which include: teaching with research; dialogical relations; pedagogical mediation, network of knowledge and processes of praxis. Thus, some questions arise, such as: What are the post-graduate students' perceptions regarding the complexity of a Multidimensional Didactics and its contributions to the teaching activity? In this exploratory research, nine postgraduate students participated in Education - masters and doctoral students, teaching higher education in various areas. Thereby, their productions written about what didactics teaches the own area in conjunction with the theoretical - Franco and Pimenta (2016); Pimenta, Franco and Fusari (2015); Libâneo (2014); Charlot (2000); Freire (1997); Veiga (1996); Candau (1983) – comprised the corpus of research. The study had as assumptions the understanding that education, object of didactics, configures itself as a social practice and a complex phenomenon, which requires different interlocutions among knowledges, to be constantly rebuilt by teachers and requires a rupture with the prescriptive models and transmissive classroom, for a training

¹ Apoio: CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

focused on research. In this sense, teachers and students to understand researchers, problematize the reality in the search for alternatives for reflection-transformation.

Keywords: Didactics; Teaching in Higher Education; Multidimensional Didactics; Teaching-learning.

Resumen

El objetivo del presente artículo es evidenciar posibles contribuciones de una Didáctica Multidimensional para la práctica pedagógica. Considerando sus principios fundamentales, de los cuales se destacan: enseñar con investigación; relaciones dialógicas; la mediación pedagógica, red de saberes y procesos de praxis, cuestionamos: ¿Cuáles son las percepciones de postgraduados en cuanto a la complejidad de una Didáctica Multidimensional y sus contribuciones a la actividad docente? Se trata de una investigación exploratoria, en la que participaron nueve postgraduados en Educación - maestrandos y doctorandos, docentes de la enseñanza superior de diversas áreas. Sus producciones escritas sobre lo que la didáctica enseña a la propia área en articulación con los referentes teóricos - Franco y Pimenta (2016); Pimenta, Franco y Fusari (2015); Libâneo (2014); Charlot (2000); Freire (1997); Veiga (1996); Candau (1983) – compusieron el corpus de la investigación. El estudio tuvo como presupuestos el entendimiento de que la enseñanza, objeto de la Didáctica, se configura como una práctica social y un fenómeno complejo, lo que demanda diferentes interlocuciones entre los saberes, a ser constantemente reconstruidos por los profesores y exige ruptura con los modelos prescriptivos y para la formación centrada en la investigación. En ese sentido, profesores y estudiantes, al comprenderse investigadores, problematizan la realidad en la búsqueda de alternativas de reflexión-transformación.

Palabras clave: Didáctica. Docencia en la enseñanza superior. Didáctica Multidimensional. Enseñanza-aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco. (Paulo Freire, 2015, p. 68, grifos do autor)

Aprender, ensinar e pesquisar são verbos que denotam ações inerentes ao humano em suas relações com o mundo. E, de acordo com Freire (2015) na relação pedagógica o conhecimento deve ser construído-apreendido tendo em vista a emancipação dos sujeitos, a transformação das realidades. O que não se faz, segundo o mesmo autor, sem assumir riscos, mas, enfrentando-os. A docência, como profissão, é uma atividade complexa que tem por natureza, “constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”, conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2005).

A atividade de ensino-aprendizagem sistematizada representa o núcleo do trabalho docente e ocorre em um tempo-espaco determinado, comumente, denominado de aula. Este processo demanda compreender a aula, que pode ser realizada em diversos locais, como; o espaco privilegiado para a reconstrução dos saberes docentes e discentes, promovendo as interações necessárias entre sujeitos e objetos a serem conhecidos, ou seja, ensinar-aprender em contextos determinados é o objeto da Didática. Nesta direção, Rays (2002) argumenta que, é preciso conceber a aula como: um ato didático crítico, na perspectiva da consciência histórica de suas finalidades o que demanda considerá-la, também, como processo sempre inacabado.

Mas, o que entendemos por Didática? Quais as contribuições da Didática para a atividade docente? Em seu percurso histórico, a Didática tem buscado, a partir do esforço de pesquisadores e professores da área, superar as concepções conservadoras instituídas desde sua gênese. Ao idealiza-la como arte e método capaz de ensinar tudo a todos, a Didática foi impregnada pela dimensão técnico-artesanal, tal como preconizada por Juan Amós Comenius (1592-1670) em sua clássica obra: a Didática Magna. Esta fora concebida como um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos,

sendo traduzida para o latim em 1638. Comenius (2002) propôs a racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula, em que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza.

Na trajetória do pensamento pedagógico brasileiro, Veiga (1996) analisa o movimento da Didática e destaca cinco períodos a partir de suas relações com o contexto econômico, político e social mais amplo, em que se insere a educação. A gênese da Didática refere-se ao período de 1549 a 1930, sendo os jesuítas destacados como; os principais educadores no período colonial, o que correspondeu aos anos de 1549-1759. Nesse contexto, a formação humanista, de cunho universal e cristão, teve sua sustentação no *Ratio Studiorum*. Para Veiga (1996, p. 26) “A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico”. A memória e o raciocínio lógico foram privilegiados nos processos formativos, especialmente de padres, futuros professores. Nessa perspectiva, a Didática restringia-se a um conjunto de regras e normas instituintes do processo de ensino.

O segundo marco destacado por Veiga (1996) refere-se ao período de 1930 a 1945. Aludido por significativas transformações sociais e políticas, motivadas, principalmente, pelo modelo econômico e pelas crises do capitalismo mundial. Destacamos o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, como referência para a organização de um sistema educacional, com a finalidade de renovar a escola tradicional e valorizar sua função social pautada na democracia. O Manifesto explicitou a importância dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, com ênfase na educação pública, na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Esse momento histórico registra a introdução da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. Para Veiga (1996, p. 30) essa época foi marcada pelo “equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação)”.

O terceiro período (1945-1960) foi considerado por Veiga (1996) como: a preconização da Didática com enfoque conservador-tecnicista. Inspirada nas correntes pragmáticas, o foco centrou-se nos processos de ensino, descontextualizados das dimensões políticas, sociais e econômicas. Do ponto de vista do cenário político, o Brasil constituía-se a partir dos princípios da democracia liberal, que caracterizou o Estado populista de base desenvolvimentista.

O período pós 1964, caracterizado por Veiga (1996, p. 34) como de “descaminhos da Didática” foi, notadamente, pautado pela tendência tecnicista. A qual coadunou com o sistema político instaurado de ditadura militar. Os pressupostos teórico-metodológicos consistiram na neutralidade científica, acentuando-se na educação as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade. A referida autora denuncia:

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos da Pedagogia Tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino. Essa Didática tem como pano de fundo uma perspectiva realmente ingênua de neutralidade científica (VEIGA, 1996, p. 35).

A Didática, tal como referida, contribuiu para acentuar o fosso entre a teoria professada nos cursos de formação de professores e a prática pedagógica escolar. Sacristán (1999, p. 33) nos lembra de que “a intencionalidade é condição necessária para a ação”, portanto, é inaceitável o caráter de neutralidade apontado para a Didática, principalmente, em contextos marcados pelas desigualdades sociais e por problemas complexos presentes na realidade educacional do Brasil. Nesse sentido, Sacristán (1999) salienta que, “desafios importantes, exigem respostas comprometidas”. Assim sendo, destacamos os anos de 1980 e início da década de 90 como um período singular da história da Didática na educação brasileira, em que a comunidade acadêmica vinculada a esse campo de conhecimento e em busca de “respostas comprometidas”, procurou aprofundar a compreensão da base epistemológica da área e de seu objeto

– o ensino. Segundo Cunha (2004) havia, naquele momento, a necessidade e o desejo de romper com a perspectiva da racionalidade técnica² a partir da qual, até então, a Didática esteve alinhada.

O Seminário³ “A Didática em questão” constituiu-se no marco do movimento de educadores brasileiros, que questionavam a educação escolar, as políticas educacionais, as finalidades e compromissos sociais da escola. Este movimento preenche de debates e é marcado pela necessária reconstrução do conhecimento da área da Didática, e teve como ponto fulcral as relações mais articuladas entre educação e as necessidades concretas das camadas populares. Nesse momento histórico, as práticas pedagógicas e sua necessária contextualização passaram a se constituir objeto de análise crítica, do ponto de vista de sua dimensão política.

O que desafiou professores e pesquisadores a considerarem, de forma mais contundente, as interfaces e contradições entre a escola e sociedade. De acordo com Martins (2004, p. 47): “Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre a “didática pensada” e a “didática vivida” – o novo desafio de então”. Franco e Pimenta destacam que:

A questão da Didática amplia-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

Frente à necessidade, de reelaboração de conhecimentos e saberes, foram instaurados amplos e profícuos debates a partir de questões fundantes como: O que ensinamos? Para quem ensinamos? Como ensinamos? Com quais finalidades e em quais condições concretas ensinamos? Para Camilloni (1996, p. 32) é preciso considerar os modos de transmissão (próprios) da escola na construção da sociedade capitalista e do tipo de sociedade que dela resulte. “Por essa razão, é imprescindível tratar de responder a essas perguntas, que estão impregnadas de valores e comprometidas com a ética” (CAMILLONI, 1996, p. 32).

Nesse cenário de interrogações e desconfianças, quanto à natureza do objeto da Didática e suas contribuições para a prática pedagógica, frente às necessidades postas pelas realidades escolares, em especial, das escolas públicas, torna-se oportuno considerar que:

Se a Didática foi somente uma herdeira das crises de outras disciplinas e uma mera usuária de suas teorias, haverá de depender de nossa capacidade de reflexão, investigação e produção teórica original e integradora de um discurso *sobre e para a ação pedagógica*, que permita identificar a Didática com pleno direito, como domínio de conhecimento sério e rigoroso (CAMILLONI, 1996, p. 39, tradução nossa).

Diante das provocações suscitadas pelas demandas postas para o campo da Didática, no que se refere à educação escolar e à formação de professores, as produções acadêmicas passaram a ter como eixo as relações entre a Didática, à prática pedagógica e sua finalidade social mais ampla, como possibilidades de transformação da realidade social. Esta perspectiva epistemológica teve como intento depurar a função

² A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997, p. 161), está calcada em ideologias instrumentais, que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

³ Na passagem dos anos de 1970 para 1980, período importante em que a sociedade brasileira se opunha à ditadura militar que se instalara em 1964, teve início um movimento iniciado por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que se reuniram em 1979 no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino e em 1982, no 1º Seminário A Didática em Questão. Esses encontros foram marcados por amplos questionamentos relacionados às políticas e práticas pedagógicas de educação escolar. Esses dois movimentos, em razão de sua natureza e finalidades, consolidados ao longo da realização de três encontros em cada uma destas áreas, se fundiram em 1987 e deram origem a um encontro único, que foi denominado de IV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, hoje em sua XIXª versão a ser realizada na cidade de Salvador – Bahia, em setembro de 2018. Desde então, a didática e as práticas de ensino têm sido alvo de discussões bianuais que congregam pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior. (Cf. <http://endi.pe.pro.br/site/historico/>).

sócio-política da educação, da escola e, principalmente, dos processos de ensino-aprendizagem, alinhados aos pressupostos teóricos da Pedagogia Crítica, pautada em uma perspectiva dialética, conforme postulado por Saviani (1984). A Didática, vinculada a essa concepção, buscou superar tanto o ideário conservador que ainda pairava, fortemente, em seus programas, quanto à dimensão, meramente, tecnicista de roupagem reprodutivista, que reduzia o professor a executor de tarefas e responsável pela eficiência do ensino.

Em contraposição a esta perspectiva, Candau (1983) traz contribuições marcantes para esse campo epistemológico, quando indica a ruptura com a Didática limitada à dimensão instrumental. A referida autora aponta como possibilidade a sistematização de uma Didática denominada Fundamental, substancialmente, vinculada às relações e contradições presentes entre a educação e a prática social mais ampla. A proposição assumida por essa autora, referente à Didática Fundamental, buscou romper com a característica de neutralidade que, até então, marcou a trajetória histórica da Didática.

Ao enfatizar a necessidade de reconhecer a Didática Fundamental alinhada a pressupostos teóricos críticos, Candau (1983) confirmou a importância da dimensão técnica, reposicionando-a quanto à dimensão política da prática pedagógica, da qual se ocupa a Didática. Sendo assim, no espectro de uma concepção crítica, as interfaces da prática pedagógica com estas duas dimensões: política e técnica devem ser consideradas. Candau (2005, p. 15) esclarece que a dimensão técnica “se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. Portanto, “quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo”, caracterizado exclusivamente, por uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, centrado na técnica pela técnica.

A concepção de Didática Fundamental, amplamente defendida, pautou-se na necessária correlação entre as dimensões; humana, técnica, política e social como a possibilidade de alargar a compreensão da Didática. Para Candau (2005, p. 16), o desafio seria superar a visão reducionista, “dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões”, mas, considerar a perspectiva em que as conexões entre elas possam se constituir no eixo balizador dos processos de ensino-aprendizagem. Ao assumir que o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado a partir da articulação entre estas dimensões, a autora propõe a multidimensionalidade do processo de ensinar-aprender. Este prisma, a Didática Fundamental, tem como princípios a intrínseca e indissociável relação entre o humano, o político e o técnico, mediatizados pelo contexto social, por meio de uma prática pedagógica que considera a natureza e finalidades dos conteúdos na formação dos estudantes.

A concepção gestada no movimento da crítica à Didática resultou, no entanto, em uma desvalorização de seu campo teórico, epistemológico e prático na formação docente. Sem desmerecer sua importância, Libâneo (2014, p. 44) pautando-se em pesquisas sobre a presença / ausência da Didática nos cursos de formação, conclui que há “um suposto esgotamento de seu papel na formação de professores”. Este movimento de descrédito e questionamentos em relação ao campo teórico e profissional da Didática, como também, de seu estatuto epistemológico, acabou por provocar o entendimento de que a Didática, como: disciplina dos cursos de formação de professores, que tem seu objeto definido – os processos de ensino-aprendizagem, pudesse ser substituída por outras disciplinas como o currículo, a história da educação, a política educacional, a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicopedagogia, a formação docente (LIBÂNEO, 2014).

Cabe ressaltar que, este contexto de esvaziamento dos conteúdos da Didática, decorre, em grande medida, de seu desprestígio acadêmico no âmbito do campo da educação. Com professores formadores que, de certa forma, ainda insistem em minimizar a dimensão crítica de seus conteúdos, acabando por potencializar a dimensão prescritiva e técnica na formação docente. Nas palavras de Libâneo:

Tal esvaziamento ocorreu em paralelo à descaracterização do campo investigativo e profissional da Pedagogia, um fato bastante peculiar da história da educação brasileira, em que a especificidade “pedagógica” do educativo foi substituída pela sociológica ou política, produzindo danos inestimáveis à atividade escolar (LIBÂNEO, 2014, p. 65).

O referido autor afirma a necessidade de que nos cursos de formação de professores seja retomado o sentido precípua da Didática, que se perdeu ao longo dos debates ideológicos das últimas décadas: “um professor necessita dominar instrumentos de trabalho: as teorias, os conceitos, os métodos, mas também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino” (LIBÂNEO, 2014, p. 69).

Em face deste processo, Pimenta enfatiza a epistemologia da prática como possibilidades de ressignificar a Didática:

Reafirmando o compromisso da Didática com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente, parece-nos ser possível, no atual contexto (sociedade globalizada, novos paradigmas, novas formas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas [...] e o próprio campo de estudos e pesquisas emergentes na área), propor a seguinte problemática: como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a Didática pode apresentar? (PIMENTA, 2014, p. 37).

É possível perceber, que ainda são vastos os problemas conceituais, decorrentes da histórica fragilidade epistemológica da Didática, que ora flutua entre o tecnicismo prescritivo, ora como balizadora da reflexão crítica docente. Estes impasses revelam a necessidade de considerar a prática do ensino como “um fenômeno complexo e multirreferencial, uma vez que se observa que o foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

Pimenta sugere, ainda, como possibilidades de superação dos problemas apresentados à área da Didática, diversos temas para aprofundamento, diretamente, relacionados ao fazer docente, quais sejam: “avaliação; autonomia da escola e projeto político pedagógico; responsabilidades da escola quanto ao contexto da educação na sociedade da informação e do conhecimento; multiculturalismo; novas lógicas de organização do trabalho, do espaço e do tempo de ensinar-aprender” (PIMENTA, 2014, p. 37-38).

A este movimento de ressignificação da Didática, e com vistas a superar suas fragilidades históricas, fez-se necessária a compreensão da epistemologia da Didática, na busca da reflexão radical e rigorosa em torno de sua natureza e de suas relações com a educação escolar e o ensino. No sentido de circunscrever seu campo de conhecimento e sua relevância na formação de professores. Pensar a Didática a partir de seus princípios epistemológicos contribui para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino – assim como, abrange a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem na construção de saberes, historicamente, instituído. Nesse sentido, poderíamos dizer que, o ensino passa a exigir um olhar numa perspectiva multidimensional, que o compreenda como uma práxis educativa pedagógica, que considere as contradições e dilemas dos contextos nos quais se realiza. E, portanto, uma didática que se faça presente nos cursos de formação de professores, contribuindo para que exerça sua práxis educativa na perspectiva transformadora dos determinantes que dificultam / impedem a finalidade pública e social de seu trabalho docente.

O vácuo / ausência de sentido e significado da Didática na formação docente, decorrente e na contramão do que se propôs o movimento da didática fundamental, está a exigir que a didática seja, novamente, ressignificada. Nessa direção, Franco e

Pimenta (2016) sistematizam em seu texto uma proposta conceitual que denominam Didática Multidimensional, considerando alguns princípios epistemológicos, a partir das pesquisas e dos processos formativos que realizaram ao longo dos últimos 20 anos.

No sentido de aprofundar a construção teórico-epistemológica do conceito de Didática Multidimensional, Franco e Pimenta (2016) indicam a interlocução entre a pedagogia de Freire (2015), no que concerne à curiosidade epistemológica, as pesquisas de Ardoíno (1992) sobre o conceito de multirreferencialidade pedagógica, e os pressupostos de Charlot (2000) referentes à relação com o saber. Para as referidas autoras o escopo contemporâneo da Didática pode assim ser entendido como Didática Multidimensional:

[...] uma Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 3).

Soma-se a estes aspectos, apontados pelas referidas autoras, a necessidade de instituir práticas vigorosas de formação de professores, capazes de contribuir para a construção dos saberes profissional e da identidade docente. Diante destes desafios, Franco e Pimenta (2016, p. 8) reafirmam que “a essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, seria apropriado denominá-la de Multidimensional”. Assim, a Didática Multidimensional se constituiria como campo próprio de conhecimento em articulação com as didáticas específicas e demais disciplinas e áreas, considerando que a formação pedagógica docente abarca princípios que são indissociáveis, os quais serão abordados a seguir.

2 DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: princípios fundantes à práxis educativo – pedagógica

Entendemos que a educação como prática social, em seu sentido mais amplo, deve possibilitar as condições para que todos os seres humanos tenham acesso aos bens materiais produzidos historicamente. Além de contribuir para a formação de sujeitos sociais, politizados e capazes de se inserirem no mundo e nele intervir criticamente. A Pedagogia, como ciência da Educação, tem como compromisso o estudo do fenômeno educativo, de natureza abrangente e complexa. De acordo com Pimenta, Franco e Fusari (2015, p. 4) a Pedagogia é a “ciência da e para a práxis, que toma a práxis como ponto de partida (iluminada pelas escolhas teóricas) e ponto de chegada (revendo, confirmando, negando, propondo teorias e apontando as transformações necessárias à emancipação humana)”. Saviani (2007, p. 102) considera que:

O conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador- educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem se concretiza, intencionalmente, nas instituições formais – escolas e universidades, devendo ser orientado por “princípios de uma Didática Geral que articule e fundamente os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543). Neste pressuposto reside grande parte dos desafios da Didática: ensejar condições para o encadeamento entre os postulados teóricos e a concretude das práticas pedagógicas de ensinar realizadas em contextos. As autoras reconhecem que, as tensões conceituais ainda são evidentes e oscilam entre polos diferentes:

As articulações possíveis entre os princípios pedagógicos da epistemologia de uma Didática Fundamental com as Didáticas Específicas, recomendando o estatuto de uma Didática Multidimensional que fundamente a prática do ensino como um fenômeno complexo e multirreferencial, uma vez que, se observa que o foco excessivo na

dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 540-541).

As referidas autoras destacam que a Pedagogia assumida como a ciência da Educação, constitui-se como base articuladora dos vários referenciais teóricos atinentes ao campo da educação. Nesse sentido, partem do conceito de multirreferencialidade de Ardoíno (1992 *apud* FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 542) para destacarem que os fenômenos, fatos, situações educativas e práticas demandam leitura plural, perante múltiplas perspectivas e em diálogo com diferentes posicionamentos. Nesse sentido, “muito mais que uma decisão metodológica, trata-se de uma posição epistemológica”.

Esta concepção traz em sua essência a perspectiva de que a Didática e as Didáticas Específicas devem se constituir em estreita vinculação com a Pedagogia e seus fundamentos. No entanto, cabe ressaltar que a Didática, a qual tem como objeto: o ensino e suas relações distinguem-se das Didáticas Específicas, compreendidas como metodologias estruturantes do ensino nas diferentes disciplinas que tratam das especificidades de cada campo disciplinar, em estreita vinculação com as teorias pedagógicas. Marques amplia este entendimento ao afirmar:

O desenvolvimento das ciências não é senão processo histórico em que se concatenam e sucedem novos referenciais teóricos, sob a forma de conceitos operatórios distintos quanto à capacidade de dar conta dos problemas mutantes, das relações significativas, das novas questões postas, dos valores perseguidos e das articulações metodológicas adequadas (MARQUES, 2000, p. 176).

Esta perspectiva demanda assumir o ensino como atividade multidimensional, considerando as necessárias interlocuções entre os diferentes campos de conhecimento e suas articulações metodológicas, sob pena de se ter o foco excessivo na dimensão disciplinar, reduzindo-o à dimensão técnica. Para Marques (2000, p. 170), compreender os conteúdos como produção histórica em constante transformação, supõe considerar como se “produziram e se produzem na intergênese das ciências e dos respectivos mundos que lhes oferecem resistências, e delas exigem rompimentos com a ‘naturalidade’ dos fenômenos”. Cabe às Didáticas Específicas, por se constituírem articuladoras de conteúdos de produção histórica e suas metodologias, ampliar as possibilidades de exploração e construção teórico-metodológica, priorizando os pares dialéticos: conteúdo-forma; teoria-prática; ação-reflexão na formação dos estudantes. Pimenta, Franco e Fusari (2015, p. 5) indicam que este direcionamento demanda “fundamentos pedagógicos essenciais, uma vez que, a prática da educação se organiza como fenômeno complexo imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações”. Nesse sentido, Roldão (2007, p. 95) destaca:

À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas.

Neste direcionamento, a Didática Multidimensional poderá se consolidar como campo de conhecimento próprio, em permanente interlocução com as Didáticas Específicas. Esse diálogo configura-se, portanto, como a defesa de uma posição epistemológica, que reforça a necessidade de permanente entrosamento entre a Didática e as Didáticas Específicas, compreendidas em uma relação dialética em que as múltiplas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem contribuem para suplantarem a histórica fragmentação dos conteúdos. Nessa perspectiva, a Didática Multidimensional busca romper com pressupostos didáticos balizados pelo positivismo, além de reducionismos e fragmentações que esfacelam as práticas pedagógicas. De outro modo, a Didática Multidimensional visa problematizar, dialeticamente, as relações pedagógicas, confirmando sua natureza histórica em suas complexas interações sociais

e humanas, na perspectiva totalizante e contextualizada, que tem na práxis seu ponto de partida e de chegada, com vistas a dar respostas aos intrincados problemas que a realidade concreta apresenta à prática/teoria pedagógica.

A totalidade, nesse ponto de vista, constitui-se como articuladora das partes, rumo a sínteses sempre provisórias que se ampliam, e que se contradizem, e se reconstróem permanentemente, dando origem a novas sínteses, a novos conhecimentos e a diferentes percepções de construção dos processos de ensino-aprendizagem. Partindo desta perspectiva, ressaltamos que há princípios formativos e pedagógicos de que não se pode prescindir em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, especialmente, quando se tem como foco a Didática Multidimensional.

3 PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: um diálogo com os dados da pesquisa

A seguir apresentamos os princípios da Didática Multidimensional articulando-os com os dados obtidos com a turma de mestrandos e doutorandos, de um Programa de Pós-Graduação em Educação, na disciplina intitulada: Seminários Avançados. A disciplina foi ministrada pelas Autoras, no 1º semestre letivo de 2017 e teve como tema: “O docente no ensino superior: contribuições da didática e da pedagogia à profissão e à profissionalidade docente em contextos institucionais”. Os pós-graduandos fizeram o estudo de amplo referencial teórico sobre a temática, participaram de debates e responderam à seguinte questão: *O que a Didática ensina para minha área?* Obtivemos resposta de nove pós-graduandos, docentes de diversas áreas no ensino superior.

Considerando os princípios fundamentais: ensinar com pesquisa; relações dialógicas; processos de mediação pedagógica; processos de rede de saberes e processos de práxis, questionamos: Quais as contribuições da Didática Multidimensional para a atividade docente? Os dados foram categorizados a partir dos princípios apresentados no texto- referência: Pimenta, Franco e Fusari (2015) - Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores, no qual os autores explicitam que a base teórica para sua elaboração está ancorada nas produções de Paulo Freire (1997), Bernard Charlot (2000) e na valorização da pesquisa como método de formação crítica para o exercício da docência.

3.1. Processos Investigativos – ensinar com pesquisa

A concepção de prática pedagógica⁴ distanciada de abordagens conservadoras requer a revisão dos pressupostos teórico-metodológicos, que concretizam os processos de ensino-aprendizagem. Conceber a aula como espaço-tempo de processos relacionais críticos, implica envolver, a um só tempo, as contradições da dimensão social e da educação de forma contextualizada. Para Rays (2002) a aula tem vários interlocutores além dos educandos: a ciência, os saberes do cotidiano, a prática social, a realidade sociocultural.

Portanto, a aula passa a ser sinônimo de concepções políticas possíveis e conscientes, por meio de intencionalidades e intervenções pedagógico-científicas, que tem como características a problematização dos conteúdos, as múltiplas relações entre os saberes, o que exige intenso movimento dos estudantes em situação de aprendizagem. Para que essa finalidade seja, realmente alcançada, exige-se também, que os professores transformem a sala de aula em contexto profícuo de ensino-

⁴ Adotamos neste texto os conceitos: de prática educativa, prática pedagógica e prática docente desenvolvidos por Maria Amélia Franco, no livro *Pedagogia e Prática docente*. Em síntese, a autora define por práticas educativas “aquelas que ocorrem para a concretização de processos educacionais; e por práticas pedagógicas aquelas práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152). E, de nossa parte acrescentamos nosso entendimento de prática docente como as práticas profissionais próprias ao trabalho dos professores. A autora explica que “a prática (profissional) docente [só] será prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2012, p. 160), ou seja, que sabe qual o sentido e o significado de sua aula e que esta integra e expande a formação de seus alunos; que dialoga com as suas necessidades; que insiste na aprendizagem, acompanha seus interesses, e, acrescentamos, quando tem consciência de que sua aula é sempre um ato político.

aprendizagem e, prioritariamente, assumam a pesquisa como; princípio formativo articulador das relações entre professor-estudante- conhecimento.

Entretanto, esta postura metodológica que considera a pesquisa como balizadora da formação, requer dos professores mudanças em suas concepções, comumente, construídas a partir de práticas transmissivas dos conteúdos prontos e inquestionáveis. O desafio reside no necessário “desapego” do conteúdo e de sua transmissão, em que o professor tem a falsa ideia de controle do que, supostamente, está ensinando. De outro modo, será preciso produzir situações em que os conceitos a serem trabalhados sejam pesquisados e contextualizados à realidade, buscando a construção de conhecimentos por meio dos saberes das áreas de ensino, como possibilidades de alargar a compreensão dos estudantes, pois:

A ação de ensinar como prática social é permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multiterminam [...]. Desta forma, só a pesquisa contínua e criteriosa pode colocar o professor em processo de contextualização do ensinar/aprender (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 12).

Experiências formativas que se constituem a partir da pesquisa como eixo estruturante, demandam profundas revisões, especialmente, nas concepções dos professores sobre as finalidades da formação, do planejamento, da avaliação, da relação professor-estudante-conhecimento. O ensinar com pesquisa tem como característica fundamental instigar a curiosidade dos estudantes e suas capacidades de questionar, investigar, debater, apresentar contradições, rever posicionamentos. Desloca-se o eixo de uma “Pedagogia da resposta” em que a tarefa do estudante é reduzida a localizar respostas certas para comandos como: “defina, conceitue, marque a resposta correta” e amplia para a “Pedagogia da Problematização” que requer papel ativo dos estudantes e dão lugar a verbos como: pesquisar, investigar, buscar, contrapor, relacionar, argumentar, estabelecer relações, dentre outros. Este movimento indica a perspectiva da curiosidade epistemológica apresentada por Freire (2015), que supera a curiosidade ingênua, pois, não se contenta com qualquer resposta, pelo contrário, é exigente e vai à raiz dos problemas, numa aventura instigante de construção do conhecimento.

A experiência de ensinar-aprender com pesquisa contribui, ainda, para ampliar práticas interdisciplinares, em que os conteúdos são recorrentemente questionados, articulados, confrontados, a partir de perspectivas integradoras. Sobre este princípio, os pós- graduandos, participantes da pesquisa, afirmaram a importância dos processos investigativos e destacaram a problematização dos conteúdos como fundamento importante para a construção de conhecimentos. Os registros⁵ indicam essa perspectiva:

*Compromisso com a formação dos alunos - ações que provoquem tanto no professor quanto no aluno a necessidade de **produzir, questionar, refletir e construir**.* (FD2 – Registro escrito).

*Caminhos para o desenvolvimento de ações formativas empreendidas pelo coordenador, objetivando e **fomentando a pesquisa** no âmbito das unidades escolares; **potencializar** a ação formativa instigando a **pesquisa** e aprimorando as práticas presentes na escola.* (FD3 – Registro escrito).

*Os **conteúdos** transformam-se em meios para a resolução de **problemas; Problematização** e/ou resolução de problemas da área como estratégia de ensino/aprendizagem - possibilidades de **envolvimento ativo** dos alunos em seu próprio processo de formação, relacionando o seu trabalho com os resultados obtidos.* (FD6 – Registro escrito).

⁵ Para preservar a identidade dos pós-graduandos adotamos o seguinte código: primeira letra F (feminino); M (masculino); segunda letra: M (mestrando), D (Doutorando); número correspondente à ordem de transcrição.

Os registros dos pós-graduandos indicam a importância de revisão das práticas pedagógicas em que os estudantes tenham “envolvimento ativo” na construção do conhecimento. Nesta concepção, a sala de aula se transforma em um laboratório de planejamento e desenvolvimento de projetos colaborativos, com estudantes que criam, projetam, observam, questionam, trocam experiências, problematizam a realidade e reconhecem a provisoriedade do conhecimento. Outra dimensão apresentada refere-se à possibilidade de criar “*propostas de desafios utilizando os problemas do dia a dia [...] para a exposição dos conceitos teóricos*”. (MM7 – Registro escrito).

A perspectiva apontada pelos pós-graduandos reflete a importância da pesquisa articulada aos processos de ensinar-aprender. O que indica a posição do professor como mediador entre os estudantes e o conhecimento, por meio de novos modos de organizar a aula de forma mais dinâmica, criativa e instigante para todos os envolvidos, o que requer pensar o ato pedagógico em uma perspectiva dialógica.

3.2. Processos Dialogais

A educação problematizadora, que tem a pesquisa como um de seus princípios metodológicos, fundamenta-se em práticas e processos dialogais, pautados na possibilidade de construir sentidos por meio do diálogo, das interações, das trocas e das descobertas. Esta concepção permite transgredir práticas pedagógicas ainda pautadas na verticalização das relações, identificada por Freire (1997) como “educação bancária” em que os professores, detentores da palavra, depositam conteúdos a serem assimilados pelos estudantes. Sendo assim, Freire (1997) considera que a palavra se esvazia da dimensão concreta que deveria ter, se transforma em palavra oca, alienada e alienante, perdendo sua força transformadora, pois se torna unilateral. Na contramão, dessa perspectiva de educação bancária, as práticas pedagógicas dialógicas, por se constituírem a partir do diálogo, da interação e das trocas proficientes, respondem à necessidade formativa de sujeitos emancipados e conscientes. Os processos dialogais, pautados pelo sentido de criticidade, foram destacados pelos pós-graduandos, principalmente, como possibilidades para superar concepções conservadoras de Didática.

No cotidiano das escolas, a coordenação pedagógica precisa investir na formação docente em serviço para avançar e superar visões, ações e práticas que estejam cristalizadas em uma concepção de Didática apenas do como fazer, sem refletir, no porque fazer e para que e para quem fazer. (FD3 – registro escrito).

A formação de professores, inicial e contínua, assim se constitui em um projeto de desenvolvimento profissional, pautado na possibilidade de criar espaços para o exercício do diálogo, da crítica, da reflexão coletiva e das trocas de experiências entre os docentes. Nos registros foram destacadas as dimensões do diálogo, da troca de experiências, das interações:

Troca de experiências dando o sentido de aprender a aprender; melhor utilização do tempo e conhecimento do professor o qual o aluno traz dúvidas, raciocínios e discussões e leitura prévias. (MM4 – registro escrito);

Disponibilidade colaborativa para apoio aos alunos e demais professores do eixo temático; diálogo, reflexão, autoavaliação, interação, colaboração, pesquisa e criticidade, voltados para o ensino e aprendizagem nas disciplinas TIC e Jogos de Empresas (FD6 – registro escrito). *Boas relações com os alunos, respeito às diferenças e apoio aos seus anseios, sempre os incentivando a continuarem os seus estudos.* (MM7 – registro escrito).

Ao explicitarem a necessidade de fundamentar suas práticas pedagógicas pautadas em processos dialogais, os pós-graduandos confirmam a perspectiva da Didática Multidimensional, compreendida como possibilidade de aprofundar as interlocuções entre professores e estudantes, entre os diferentes saberes e experiências formativas. Nesse sentido, consideramos vital a proposta de diálogo como criticidade,

pois, vai além das superficialidades das simples conversas, muitas vezes, dispersas e sem fundamento. Nesse sentido,

Em sala de aula o diálogo adquire a perspectiva de problematização da realidade e de crítica [...]. Essa é a dimensão que precisa ser buscada, a superação do empírico pelo concreto, o que se faz pelo diálogo e pela teoria. Esse processo cria sentido e mobiliza para ação (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 13).

Diante desse enfoque na problematização, os processos dialogais podem contribuir para alargar a compreensão sobre os contextos sociais, culturais, institucionais e políticos nos quais ocorrem as práticas docentes, que deverão se articular a partir de processos de mediação didática, outro princípio fundante da Didática Multidimensional.

3.3 Processos de Mediação Didática

Os princípios tratados anteriormente, quais sejam, os processos investigativos e os processos dialogais estão, diretamente, vinculados à necessidade de construção de processos de mediação entre o que é importante ensinar – currículo, e o que é necessário aprender – contextualização. Perguntas como: *o que ensinar e como ensinar*, guardam relações intrínsecas com o *para quem ensinar*, e a Didática, como campo específico de conhecimento em diálogo permanente com outros campos teórico-metodológicos, tem como compromisso contribuir para a concretização dos processos de ensino-aprendizagem. Candau apresenta a Didática como:

[...] um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo. Esta perspectiva situa-se no âmbito de uma abordagem crítica da educação (CANDAU, 1997, p. 74).

A construção do conhecimento passa a ter sentido para professores e estudantes por meio da mediação didática, que demanda considerar a complexidade do trabalho pedagógico, em constante movimento, negociação e revisão dos conteúdos que devem ser recriados e trabalhados, conforme as necessidades formativas dos estudantes. Lopes (1997), nesta direção, defende o conceito de “mediação” e estabelece uma crítica ao conceito de transposição didática, tal como postulado por Chevallard (1991), pois, há uma tendência em se associar à ideia de reprodução e movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações, gerando possíveis simplificações. A referida autora justifica que utiliza o termo “mediação” em seu sentido dialético como:

[...] um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. Tais processos de reconstrução dos saberes, notadamente, mas não exclusivamente, saberes eruditos e científicos (LOPES, 1997, p. 106).

Esta perspectiva teórica coaduna a epistemologia que fundamenta a Didática Multidimensional, pois, exige considerar as contradições presentes nas práticas pedagógicas, mas também, a possibilidade de constituir relações e interações entre professor-estudantes; teoria-prática; conteúdo-forma, sendo pautadas em processos dialogais. Nesse sentido,

A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico, estabelecida entre o professor e seus alunos; e de uma relação didática, estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre o professor e os objetos de conhecimento (D’ÁVILA, 2011, p. 63).

Os mestrandos e doutorandos ao responderem quais as contribuições da Didática para sua área, no que se refere ao princípio de mediação didática, destacaram

elementos importantes a serem considerados como: a criatividade do professor, as diferentes dimensões do saber, que envolvam o saber-fazer e o saber-ser, além da necessidade de propor aulas “*menos expositivas, mais produtivas, participativas*” (MM4 – registro escrito). Outros aspectos foram também salientados:

A Triangulação entre: princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e a especificidade das condições dadas – necessária a uma base sólida de princípios e valores, de forma a não se tornar apenas uma aplicação das metodologias pedagógicas. (FD2 – registro escrito).

Considerar as dimensões do cotidiano escolar: institucional / organizacional, instrucional / relacional, subjetiva/pessoal, as quais abrangem a história de cada sujeito que na escola se encontra. As formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder, as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento, material didático, linguagem entre outros. (FD3- registro escrito).

Interdisciplinaridade com as demais disciplinas do eixo temático de ensino, integrando os conteúdos necessários a cada semestre; Sala de aula não convencional: Meio ambiente simulado, que substitui os elementos do sistema real; interações entre os participantes e o meio simulado e deles entre si, com empresas disputando um mercado. (FD6 – registro escrito).

Os processos de mediação didática foram destacados como essenciais à consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e emancipatória dos estudantes. A aula, compreendida como espaço-tempo privilegiado de construção de conhecimentos, deve ser envolvente no sentido de proporcionar múltiplas relações entre sujeitos que aprendem e as realidades a serem apreendidas, permitindo ampliar a rede de saberes e suas configurações.

3.4 Processos de Rede de Saberes

Ao considerarmos que a realidade a ser: conhecida, interpretada e questionada é profusa, multifacetada e está em constante movimento. Faz-se relevante assumir a necessidade de construção e mobilização de diferentes saberes, tendo em vista a natureza complexa do ato pedagógico. Nesse contexto, “os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos e seus processos educativos” (MELO; PEIXOTO, 2010, p. 369).

Para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, do ponto de vista da Didática Multidimensional, os saberes da ciência pedagógica são estratégicos, especialmente, por viabilizar a compreensão das múltiplas faces da prática docente, suas contradições, desafios e possibilidades. Para Gauthier (1998) entre todas as profissões, a docência, por envolver processos de ensino-aprendizagem, deve pautar-se sobre um sólido núcleo de conhecimentos, constituintes de sua própria essência. Barth (*apud* FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2001, p. 322) afirma que:

O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

No contexto da Didática Multidimensional o docente é valorizado como quem produz saberes e os mobiliza, intencionalmente, para alcançar os objetivos de ensino. Esta perspectiva afasta a ideia conservadora de que, os professores são consumidores apáticos de saberes produzido por pesquisadores na academia. Pelo contrário, são os professores que os erigem, atribuem sentido e reelaboram seus saberes em função dos desafios postos cotidianamente pela prática pedagógica, sempre em construção. Esta perspectiva indica a importância da formação – inicial e continuada – de professores, pois, é nesse contexto da formação que os saberes são ampliados, confrontados com

as realidades e, principalmente, em que os docentes lhes atribuem sentido. Nos dados analisados, ficou evidente a importância da formação e das práticas dialógico-reflexivas:

*Conscientização da importância dos saberes pedagógicos; desafio que me acompanhou na formação inicial. Depois de muitos anos sem perceber a importância dos saberes pedagógicos, posso dizer que hoje estou saindo da obscuridade e tendo novos olhares pedagógicos, voltados para como saber e como ensinar. Neste processo de aprendizagem estou iniciando uma libertação e, nesta libertação, deixando de ser apenas um administrador e sendo também um **professor**.* (MM4 – registro escrito).

*Como **profissional docente** dentro de uma área técnica, o pensamento reflexivo me ensina diariamente, que não posso estar fechada dentro de uma fórmula única.* (FD2).

Os registros indicam o sentido atribuído pelos pós-graduandos aos diferentes saberes, mas, principalmente, aos saberes pedagógicos, justificado pelo fato de já atuarem profissionalmente na docência. Além disso, expressaram a compreensão quanto à necessidade de considerar que os saberes devem ser questionados, aprofundados e ampliados, por meio da reflexão crítica sobre a prática e sobre as teorias que as fundamentam. O pós-graduando (MM4) ao afirmar que está “*iniciando uma libertação*” e que nesta libertação está se compreendendo professor, revela a estreita relação entre a elaboração de saberes e a constituição da identidade profissional docente. De fato, uma profissão é identificada por meio e a partir da natureza dos saberes profissionais construídos e mobilizados pelos sujeitos.

A respeito da importância de construir processos de redes de saberes, como um dos princípios da Didática Multidimensional, os pós-graduandos ainda afirmaram:

*Necessária à **reconstrução** de saberes e fazeres docentes; utilização de técnicas e experiências inovadoras.* (FD6)

*Os saberes da Pedagogia e da Didática podem alicerçar o ato pedagógico de coordenar, para que o profissional da coordenação pedagógica possa perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício da sua função, **produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto**.* (FD3).

A necessidade da orientação e formação dos bacharéis egressos que se interessem na docência superior, com saberes didático-pedagógicos, resultariam na formação de docentes mais capacitados. (FD1).

A partir dos estudos realizados a respeito da Didática Multidimensional, o grupo de pós-graduandos aprofundou o entendimento a respeito da importância dos saberes para a prática docente, não como produto que se consome, mas sim, como possibilidade que se descortina. Sendo assim, esta compreensão demanda intencionalidade prática, mas também teórica, por meio da construção de processos de práxis como – reflexão-ação – no mundo para transformá-lo, conforme nos indicou Freire (1997).

3.5 Processos de Práxis⁶

Os processos de práxis são aqui entendidos na perspectiva freireana, como possibilidades de superação das contradições, por meio da reflexão-ação dos homens sobre a realidade, tendo em vista transformá-la (FREIRE, 1997). Estes processos indicam a necessidade de fundamentar a prática pedagógica para que, conscientes e emancipados, os professores ampliem suas contribuições na formação das gerações de estudantes, de modo a produzir mudanças concretas em suas realidades. Neste sentido, Carr e Kemmis afirmam que:

O saber do professor proporciona um ponto de partida para uma reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais e, portanto,

⁶ Para maior aprofundamento do conceito de práxis utilizado neste texto ver: (PIMENTA; LIMA, 2017).

reflexivos, historicamente localizados e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal maneira que a educação deve estar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e os diversos entendimentos dos protagonistas durante o encontro educativo (CARR; KEMMIS, 1988, p. 61, tradução nossa).

O posicionamento apresentado pelos referidos autores nos remete à compreensão da prática pedagógica, genuinamente como práxis, ou seja, espaço-tempo em que de fato, ocorre a unidade teoria-prática, pensadas como, absolutamente, indissociáveis. Esta diretriz exige ter como ponto de partida, para a construção do conhecimento crítico e emancipador, a concepção de um “saber contextualizado sobre o papel social e político da educação e do trabalho docente” (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 13). Portanto, não se pode reduzir o conceito de práxis a um simples fazer prático. A práxis supõe compreender que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

Diante do exposto, consideramos fundamental, o protagonismo dos professores que, a partir de suas intencionalidades e de condições⁷ concretas que viabilizem suas práticas pedagógicas. E possam realizar mediações entre os estudantes e o mundo a ser conhecido, tendo em vista múltiplas transformações: nos sujeitos que aprendem e no mundo a ser conhecido. Ao responderem o questionamento proposto sobre as contribuições da Didática, uma das pós-graduandas apresentou uma reflexão que indica a estreita interface entre: a Pedagogia como ciência da Educação; a Didática (como campo de conhecimentos que tem o ensino como seu objeto); e a prática pedagógica como atividade complexa:

*A função **articuladora** dessa área (coordenação pedagógica), sua relevância na estrutura escolar e, conseqüentemente, a interdependência que existe entre a Pedagogia, Didática e a tarefa pedagógica de coordenar; a Pedagogia é a ciência da Educação que dá legitimidade à ação pedagógica, oportunizando que tal profissional atue nas unidades escolares como um **pesquisador crítico da práxis** educativa [...]. (FD3).*

E, ainda, complementa a necessidade de envidar esforços para que a “*articulação entre teoria educacional e a prática educativa; entre o **ser e o fazer educativo**, em um processo que seja, ao mesmo tempo, formativo e emancipador, crítico e compromissado*” (FD3). Para o pós-graduando (MM4) a Didática contribui para ampliar “*reflexões, mergulhando profundamente em temas, conceitos que ainda não tinha experimentado.*” Esta afirmação indica a importância atribuída à dimensão teórico-prática da docência.

Os processos de práxis vivenciados no processo formativo contribuíram também, segundo o pós-graduando, para fazer rupturas com concepções de práticas pedagógicas conservadoras, reproduzidas nos percursos de formação e nas experiências como professor:

*Durante muitos anos fui acostumado com a educação tradicional bancária (Freire) com memorização, passividade e o tratamento dos alunos como expectadores. A partir dessa experiência formativa, **um novo olhar** estava florescendo – **transformação** – educação Problematizadora (Freire). (MM6).*

A concretização da práxis exige processos de mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores, assim como, sua conscientização no que se refere às finalidades.

⁷ Defendemos, amplamente, a consolidação de políticas públicas para a melhoria das condições de trabalho dos professores, valorização profissional da carreira do magistério e o fortalecimento dos processos de profissionalização do trabalho docente, e as inúmeras possibilidades de transgredir a lógica excludente que ainda permeia os processos educacionais.

4 CONCLUSÕES

O propósito deste estudo foi investigar e analisar as percepções de pós-graduandos com relação à complexidade de uma Didática Multidimensional e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica. Considerando a articulação entre os referenciais teóricos e as percepções dos mestrandos e doutorandos do curso, em relação às interlocuções entre Didática e área de atuação como professor. Destacamos que, o aprofundamento nos princípios da Didática Multidimensional poderá contribuir para uma ressignificação da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores, com destaque para os processos de formação dos docentes no ensino superior, como indicados nas análises que procedemos sobre os dados da pesquisa.

O aprofundamento teórico e a análise dos dados permitiram-nos construir o entendimento de que os princípios estão, intrinsecamente, articulados. O que possibilita a constituição de uma Didática Multidimensional não como discurso, pedagogicamente, correto, mas, como atitude epistemológica, que contribui para ampliar e valorizar a autonomia do trabalho docente.

AGRADECIMENTO

Agradecemos o apoio da CAPES pela concessão da bolsa de Pós-doutorado, no âmbito do PNPd – Programa Nacional de Pós-doutorado

REFERÊNCIAS

ARDOÍNO, J. L'approche multireférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: 25 ans des Sciences de l'éducation. Bourdeaux 1967-1992. Paris. INRP - Institut National de la Recherche Pédagogique. 1992, p. 103-130.

CAMILLONI, A. W. De herencias, deudas y legados: una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In: _____. (Org.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. 9. ed. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 17-40.

CANAU, V. M. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). *A didática em questão*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-24.

CANAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.

CANAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, M. I. A. Docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOVISKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da Educação Superior. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 6, p. 58-70, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/.../398>. Acesso em: 05 ago. 2017.

- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 307-335.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sireias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. p. 43-74.
- LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas. In: *Educação e Realidade*, v. 22, n. 1, p. 95-441, jan./fev. 1997.
- MARQUES, M. O. *Formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOVSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-58.
- MELO, G. F.; PEIXOTO, P. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, jul./dez. 2010.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-42.
- PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciaturas: a didática como campo disciplinar. In: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: J & M, 2012. p. 54-68.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTI, M. M. D. et al. (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=25>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 35-49.

RAYS, O. A. O conceito de aula: um dos saberes necessários à práxis pedagógica. In: _____. (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria-RS: Pallotti, 2002. p. 85-104.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*, n. 7, p. 9-13, 1984.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.